



Evaluación sistemática de la convivencia en centros educativos para la prevención y mejora de la actuación en casos de acoso escolar

Systematic evaluation of coexistence in educational centers for the prevention and improvement of performance in cases of bullying

Luna-Pedrosa, Juan Francisco

Resumen

El objetivo de esta investigación ha sido el estudio de la convivencia escolar en adolescentes mediante la evaluación de los estatus sociométricos, la agresividad informada por iguales y profesorado, y la violencia escolar autoinformada. La muestra del estudio ha sido 686 alumnos de 1º y 2º de ESO con edades comprendidas entre 12 y 16 años. Los instrumentos utilizados fueron un sociograma de nominaciones y calificaciones para los iguales, la Teacher's Report Form (TRF) para profesorado y el Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana (CUVECO) de manera autoinformada. Los resultados muestran puntuaciones altas en agresividad informadas por iguales y profesorado, relacionadas con estatus rechazados y controvertidos. De la misma forma, se obtienen puntuaciones bajas en agresividad para el estatus ignorado. También se obtienen diferencias significativas entre la experiencia de sufrir violencia escolar entre los estatus rechazado e ignorado. Del agrupamiento de los estatus sociométricos extraemos grupos de riesgos relevantes para el análisis de las situaciones de acoso escolar: agresores, víctimas y observadores. A partir de estos análisis, planteamos la inclusión de una evaluación sistemática de la convivencia escolar en centros educativos. Se explican mecanismos, con base a normativa, para la prevención de la convivencia y la intervención en supuestos casos de acoso escolar.

Palabras Clave: Convivencia, acoso escolar, sociometría, evaluación, adolescentes.

Abstract

The objective of this research has been the study of school coexistence in adolescents through the evaluation of sociometric status and aggressiveness reported by peers and teachers, and self-reported school violence. The sample of the study has been 686 students of 1st and 2nd ESO with ages between 12 and 16 years. The instruments used were a sociogram of nominations and qualifications for peers, the Teacher's Report Form (TRF) for teachers and the Daily School Violence Questionnaire (CUVECO) in a self-reported way. The results show high aggressiveness scores reported by peers and teachers, related to rejected and controversial status. In the same way, low aggressiveness scores are obtained for the ignored status. Significant differences are also obtained between the experience of experiencing school violence between rejected and ignored status. From the grouping of sociometric status we extract relevant risk groups for the analysis of bullying situations: aggressors, victims and observers. Based on these analyzes, we propose the inclusion of a systematic evaluation of school coexistence in educational centers. Mechanisms based on regulations for the prevention of coexistence and intervention in alleged cases of bullying are explained.

Keywords: Coexistence, bullying, sociometric, assessment, adolescent.

Introducción

Actualidad y necesidades

Las situaciones de acoso escolar entre el alumnado de los centros educativos se han convertido en una realidad constante dentro de la vida diaria de los mismos. Aunque no se observa uniformidad en los tipos de acoso e intensidad, sí hay una creciente tendencia cada vez mayor de estas conductas entre iguales (Gázquez, Cangas, Pérez y Lucas, 2009). Este incremento se ve reflejado en el paso del alumnado entre etapas educativas, aumentando el alumnado categorizado como agresor en la educación secundaria (Romera, 2017). De la relevancia de este fenómeno nos da una idea el hecho de que en nuestro país aproximadamente el 40% de los estudiantes han presenciado o participado en conductas agresivas en el entorno escolar (Cangas, Gázquez, Pérez-Fuente, Padilla y Miras, 2007).

Recientemente, la organización *Save the Children* y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) han realizado un estudio (2016) dirigido a 21500 menores de edad con edades comprendidas entre los 12 y 16 años. Los resultados desprenden que el 9.3% ha sufrido acoso y el 6.9% ciberacoso. También se afirma que las formas más habituales de acoso en la población infantil y adolescente son mediante amenazas, insultos, golpes, robo de objetos personales, etc. Las investigaciones relativas a esta problemática, apuntan que el acoso escolar entre iguales es un fenómeno que se produce en todos los centros educativos independientemente de cuál sea el estatus socioeconómico (Garaigordobil y Oñederra, 2008), y se considera un comportamiento estable de esa realidad social (Monjas, Martín-Antón, García-Bacete, Sanchiz, 2014). Además, del estudio de *Save the Children* (2016) se desprende que el 60% del alumnado reconoce que alguien les ha insultado directa o indirectamente, y que ha sido víctima de rumores en los últimos meses (22.6%).

Por consiguiente, las dificultades de los centros educativos respecto a los problemas de convivencia y acoso entre el alumnado, son unas de las líneas prioritarias dentro del Sistema Educativo Español (Cava, 2011; Díaz-Aguado, 2005; Monjas et al., 2014; Pérez-Fuentes, Gázquez, Fernández-Baena y Molero, 2011). Además, esta necesidad la encontramos más localizada en el Sistema Educativo Andaluz, donde la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía, aprobó por Acuerdo de 7 de junio de 2016, del Consejo de Gobierno, el II Plan de Infancia y Adolescencia de Andalucía 2016-2020. Este Plan establece entre sus líneas estratégicas, la promoción y mejora de la convivencia positiva y la coeducación como vía para desarrollar competencias sociales y emocionales para mejorar el éxito escolar.

Asimismo, la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía (en adelante, CEJA) ha realizado un estudio sobre la repercusión de la implantación de la Red Andaluza “Escuela: Espacio de Paz” en la mejora de la convivencia escolar en Andalucía, valorando los grados de satisfacción de los diferentes agentes educativos en los centros participantes. Entre sus conclusiones, se plantea la necesidad de realizar una evaluación más pertinente y exhaustiva de la convivencia escolar con base a indicadores concretos y homologados. Estas recomendaciones contrastan con la Resolución de 23 de abril de 2018, de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, por la que se establecen los indicadores homologados para la autoevaluación de los centros educativos, presentando poca representatividad para una adecuada evaluación de la convivencia escolar, centrándose básicamente en el registro de las conductas contrarias y/o gravemente perjudiciales. De esta manera no existe un registro o detección sistemática de otras formas de violencia escolar y agresividad.

Más específicamente y de manera cualitativa, las memorias de autoevaluación de los centros educativos a los que se ha tenido acceso en este estudio, arrojan necesidades incipientes tras los análisis DAFO de los procesos internos de los mismos. En concreto, se extraen necesidades recurrentes de optimizar los aspectos relativos a la convivencia escolar, estandarizar un proceso de implantación que consiga mejorar la prevención de ésta, la formación más especializada del profesorado y la mejora de la competencia emocional de todos los agentes educativos implicados. Estas necesidades guiarán los objetivos del presente trabajo.

Delimitación de la violencia y acoso escolar

La terminología de problemas de convivencia violencia escolar incluye conductas disruptivas, indisciplina, agresiones al profesor, absentismo y acoso escolar, entre otras, que pueden aparecer asociadas (del Barrio, Martín, Almeida y Barrios, 2003; Postigo, González, Mateu, Ferrero, Martorell, 2009). Sin embargo, cuando hablamos de violencia escolar entre iguales, se hace referencia a agresiones, insultos, amenazas y exclusiones de diferentes niveles de intensidad, en las que gran parte del alumnado está implicado, siendo los casos de acoso escolar el vértice de toda esa violencia (Fernández, 2009; Trianes, 2004, 2006).

En este sentido, la Orden 20 de junio de 2011 por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas, presenta en su anexo I las características diferenciadoras del acoso escolar, siendo la intencionalidad, repetición, desequilibrio de poder, indefensión/personalización, componente colectivo/grupal y existencia de observadores pasivos.

Perfiles del alumnado en el acoso escolar

El acoso escolar en los centros educativos tiene consecuencias negativas para toda la Comunidad Educativa. Es decir, además de las consecuencias en agresores, víctimas y observadores, también repercute en todo el centro a través del deterioro del clima social (Defensor del Pueblo, 2007).

En cuanto a los agresores, de acuerdo con Olweus (1998), suelen participar como perpetradores en varias de las siguientes conductas: acobardar, amenazar, burlarse de otros, dañar material de otros alumnos, dar patadas, empujar, gastar bromas desagradables, golpear, insultar, intimidar, poner apodos o motes, ridiculizar, etc. Pueden comportarse de esta manera con varios compañeros, aunque suelen seleccionar como sus objetivos sobre todo a los más débiles y relativamente indefensos. También pueden inducir a que otros agresores se comporten así, mientras ellos se mantienen al margen (Samper, Aparici y Mestre, 2006).

Precisando algunos elementos del perfil de los agresores, estos jóvenes establecen una dinámica relacional agresiva y generalmente violenta con aquellos que consideran débiles y cobardes. Se consideran líderes y sinceros, rayando en ocasiones con la provocación, y muestran una alta autoestima. En cuanto a las variables de personalidad, encontramos que suelen presentar algunas dimensiones de personalidad específicas: elevado nivel de psicoticismo, extraversión y sinceridad, junto a un nivel medio de neuroticismo (Cerezo, 2001, 2006).

Por su parte, los sujetos que están en el otro lado de esta dinámica, "víctimas", muestran rasgos específicos significativamente diferentes. Viven sus relaciones interpersonales con un alto grado de timidez que, en ocasiones les llevan al retraimiento y aislamiento social. Entre los rasgos de personalidad destaca una alta puntuación en neuroticismo junto con altos niveles de ansiedad e introversión, justo alcanzando valores opuestos a los agresores (Cerezo, 2001, 2006). Estos alumnos presentan disminución de autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta la integración en el medio escolar y disminuye el rendimiento académico (Perren y Alsaker, 2006).

Dentro de este perfil encontramos al alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE), que forman un grupo de mayor riesgo de sufrir acoso escolar como demuestran algunos estudios (Monjas et al., 2014). Por otro lado, algunos trastornos como el TDA-H inciden en que el alumnado pueda oscilar entre acosador o acosado (Pedreira et al., 2011).

Además, el alumnado que observa o es espectador de la violencia cercana, es un rol que también puede sufrir consecuencias psicopatológicas, afectivas y de aprendizaje similares a las de las víctimas, además de un incremento de conductas agresivas debido a la desensibilización ante la agresión (Fernández, 2009; O'keefe, 1997).

Delimitación del comportamiento agresivo

En los últimos años, han proliferado los estudios que se han centrado en investigar sobre la evaluación y tratamiento de la agresividad, consecuencia del incremento de las conductas agresivas en las sociedades occidentales, y del gran impacto social de sus efectos en los ámbitos educativo, laboral y familiar. Es, a finales de la década de los ochenta y principios de los noventa del siglo pasado, cuando el fenómeno de las conductas agresivas empezó a tener una mayor atención en las investigaciones en otros países (Griffin y Gross, 2004; Smith, Morita, Junger-Tas, Olweus, Catalano y Slee, 1999). Aunque los niveles de análisis varían, así como la forma de abordar el fenómeno desde sus distintas modalidades (incivilidad, indisciplina, acoso, hostigamiento, maltrato, exclusión, racismo, intolerancia, etcétera), en todos se enfatiza la influencia de los factores sociales, familiares, culturales y escolares en la vida cotidiana de los alumnos/as en su comportamiento y en la socialización con sus pares (Prieto, 2005).

Por otra parte, el comportamiento agresivo en la niñez presenta unas características diferenciales respecto del que se suele dar en la edad adulta. De este modo, los niños tienden a utilizar formas directas de agresión que posteriormente, al interactuar con los procesos de socialización, acostumbran a convertirse en formas indirectas en la edad adulta (Cosí, Vigil-Colet y Canals, 2009; Ortega y Monks, 2005). Es decir, si nos ajustamos a los centros educativos, las conductas que implican violencia escolar han ido modificándose desde formas más abiertas y hostiles a otras más sutiles y encubiertas (Mateu-Martínez, Piqueras, Rivera-Riquelme, Espada y Orgilés, 2014).

La mayoría de clasificaciones de la conducta agresiva coinciden en señalar al menos dos tipos básicos de comportamiento agresivo, el primero caracterizado por una respuesta de tipo emocional con un fuerte componente impulsivo y falta de control del comportamiento, y el segundo caracterizado por una utilización instrumental de la conducta agresiva caracterizada por una baja impulsividad y la existencia de un propósito concreto. La importancia de la diferenciación entre agresión proactiva y reactiva en niños fue postulada inicialmente por Dodge y Coie (1987) al señalar que la mayoría de estudios anteriores incidían en el estudio de uno de estos dos tipos de agresión, desarrollando instrumentos de medida y programas de intervención que tan solo eran aplicables a una de las dos manifestaciones de la conducta agresiva.

Evaluación de la convivencia y acoso escolar

Ante el aumento de las conductas agresivas en los centros educativos, es necesario contar con estrategias, técnicas e instrumentos potentes que nos permitan detectar las problemáticas del acoso escolar. En el entorno educativo es donde lo podemos detectar de forma privilegiada, pudiendo obtener información de calidad de los diferentes agentes implicados y observadores. De esta manera, diferente normativa de la CEJA pone de manifiesto la necesidad de llevar a cabo esta evaluación de la convivencia escolar e incentivar medidas preventivas en los propios centros. El instrumento vertebrador de donde emanan todas estas intervenciones es el Plan de Convivencia (Decreto 19/2007, de 23 de enero y Orden 20 de junio de 2011). De la implementación de esta evaluación en los procesos normativos de los centros, hablaremos más adelante en este trabajo.

En la evaluación de las relaciones entre los alumnos en el centro educativo podemos describir la existencia de cuatro procedimientos a través de los cuales obtener información: observación directa en ambientes naturales por profesionales; juicio de adultos que rodean al niño (profesores y padres), autoinformes y evaluación del grupo de iguales mediante procedimientos sociométricos.

Estos últimos han sido los más utilizados en las investigaciones realizadas en centros de enseñanza, entre otros motivos, por su fácil aplicación y su validez empírica (Esteve, Martínez y Jiménez, 2009; Muñoz, Moreno y Jiménez, 2008). La "evaluación de iguales" es un término genérico usado para referirse a diversas técnicas de evaluación que tienen como elemento común, la recogida sistemática de información sobre los individuos a partir de sus iguales o compañeros (Dygdon, 1988). Dentro de estas técnicas encontramos la sociometría. En concreto, el análisis sociométrico es una potente herramienta conceptual y metodológica que permite estudiar la vida de los grupos a partir de las fuerzas de atracción y rechazo entre sus miembros. Moreno, en 1934, definía estos conceptos en cuya cuantificación han trabajado muchos autores hasta la actualidad (Muñoz, Moreno y Jiménez, 2008). Éstos permiten evaluar a corto plazo y con una adecuada validez las relaciones entre pares, obteniéndose una valoración colectiva del nivel de integración de cada alumno en su grupo de referencia (Buhs y Ladd, 2001). Además, aporta información relevante sobre el nivel de ajuste social de cada individuo, debido a que los iguales tienen la oportunidad de observar al niño durante más tiempo y de manera no intrusiva, pudiendo además proporcionar información referente a la ocurrencia de conductas específicas relevantes, pero de menor frecuencia (Asher y Hymel, 1981). Los adultos están en peor posición para determinar qué conductas son relevantes para la popularidad o el rechazo entre los iguales y, por tanto, importantes para tener en cuenta.

A raíz de las categorías sociométricas sugeridas por Moreno, los niños pueden ser considerados como promedio, populares, rechazados, ignorados y controvertidos, modificando estas relaciones la particular estructura socio-afectiva de cada grupo (Cerezo y Ato, 2010). Sin embargo, no es un fenómeno fácil de medir ni de cuantificar, puesto que su naturaleza es compleja. Además, los sociométricos representan un tipo de medida poco ágil para registrar cambios a corto plazo (Trianes, De la Morena y Muñoz, 1999).

En los centros educativos, el análisis sociométrico se utiliza para analizar fundamentalmente la organización del grupo y la posición que ocupa cada alumno en el mismo a partir de las elecciones y rechazos efectuados respecto de sus compañeros en función de un criterio preestablecido (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009; Inglés, Delgado, García, Ruíz, Díaz, 2010; Pinto y Sorribes, 1996). Los procedimientos de evaluación sociométrica presentan cuatro formas principalmente: nominaciones, escalas de calificación, comparaciones de pares y ranking u ordenación de compañeros (Escobar et al., 2010). A continuación, nos centramos en el primer y segundo tipo, las escalas de nominación y calificación sociométrica.

En la escala de nominación utilizada en nuestro estudio, el alumnado informa del nombre de tres de sus compañeros de grupo, ordenados por preferencia, con los que “más le gusta jugar o pasar su tiempo libre” y con los que “más le gustaría estudiar o hacer un trabajo de clase”. Las mismas preguntas y nominaciones se hacen de manera inversa (“menos...”), preguntando por la no preferencia de los compañeros. De los resultados de las nominaciones positivas, negativas, impacto social y preferencia social, se extrae los diferentes estatus sociométricos: promedio, popular, rechazado, ignorado y controvertido.

Por su parte, las escalas de calificación nos permiten obtener información de todos los sujetos, sin que exista el riesgo asociado a la técnica de nominación de sobreestimar el estatus de ignorado. Una ventaja, al ser una escala, es que permite graduar la preferencia, por lo que su sensibilidad para identificar relaciones de aceptación es mayor (Asher, Parker y Walker, 1996; Muñoz, Moreno, Jiménez, 2008). Otra de las ventajas es que la valoración negativa queda enmascarada en la valoración general, evitando el posible etiquetaje y no obligan a puntuar en negativo (Trianes, De la Morena y Muñoz, 1999). Esta escala se utiliza en nuestro estudio, estableciendo cuatro puntuaciones: “molesta a los demás”, “empieza peleas”, “se enfurece fácilmente” y “pega, empuja y da patadas” eran valoradas en una escala de tres niveles: “no”, “a veces” y “frecuentemente”.

En general, independientemente de la técnica sociométrica utilizada, el estatus sociométrico es relativamente estable en el tiempo, principalmente el estatus de rechazo. Esta estabilidad temporal es una de las principales características del estatus de rechazado y constituye un factor que influye en el desarrollo de problemas de conducta en la adolescencia y problemas de ajuste en la edad adulta (Cilllesen et al., 2000).

La relación entre el análisis sociométrico y la evaluación de la agresividad, están puestas de manifiesto en múltiples estudios. Ejemplos de ello, son la creación de aplicaciones informáticas de evaluación de la agresividad entre escolares, incorporando diferentes técnicas de dimensión sociométrica. Así, el Test Bull-S es un instrumento que sigue la línea metodológica de la sociometría y a través de la técnica de nominación, analiza la estructura interna del aula definida bajo unos criterios concretos (aceptación/rechazo, agresividad/victimización, características personales) y aportan datos tanto los iguales como el profesorado (Méndez y Cerezo, 2010, Cerezo, 2009). La aplicación SociEscuela también tiene como fundamento la nominación de los iguales, de su pasación, gratuita para algunas comunidades, se extraen diferentes factores: prosocialidad, retraimiento, agresividad, victimización y aceptación (Martín, 2014). También encontramos BuddyTool, sociométrico online para la detección del acoso y la evaluación de la convivencia escolar. Al igual que los anteriores, nos da una visión sociométrica general del grupo y la posición individual, además de puntos de corte para valores significativos en las variables de agresión y de victimización (Benito, Martínez y del Campo, 2018)

Por otro lado, los profesores son agentes evaluadores muy relevantes de la competencia social infantil, ya que pueden aportar valoraciones acerca del alumnado basadas en una muestra comprensiva y representativa de conductas observadas en la clase durante largos periodos de tiempo (Elliot, Gresham, Freeman y McCloskey, 1988). Esta valoración de la conducta infantil se suele realizar desde la perspectiva de la adaptación escolar, juzgando el comportamiento social en relación con las normas o valores, explícitos e implícitos, del contexto escolar. De esta forma, detectan fácilmente el comportamiento inadecuado, ya que, debido a su experiencia con numerosos grupos de niños, conocen qué es lo “anormal” en la conducta social de un alumno o alumna (Trianes et al., 2002, 2003). Así, profesores e iguales presentan un acuerdo sustancial al identificar grupos extremos (Hudley, 1993; Kenrich y Stringfield, 1980) y la convergencia es mayor si ambos agentes utilizan un mismo instrumento (Trianes, de la Morena y Sánchez, 1996). Los instrumentos sociométricos están entre los que, al ser utilizados por ambos evaluadores, presentan mayor grado de acuerdo (Coie, Dodge y Kupersmidt, 1990; Newcomb, Bukowski y Pattee, 1993).

El profesorado habitualmente aporta su perspectiva a través de cuestionarios y listas de control, ya que son fáciles de administrar y de corregir, además de ser familiares en el contexto educativo. Las listas de control son instrumentos consistentes en una lista de comportamientos observables en el alumno, de los cuales el adulto señala los que ha observado que muestra el niño. Por otro lado, los cuestionarios consisten en un conjunto de ítems que describen la conducta del alumno, respondiendo al mismo en formato si/no o en una escala graduada (Trianes, De la Morena y Muñoz, 1999).

Alguno de los instrumentos empleados para obtener información del profesorado son *The Matson Evaluation of Social Skills in Youngsters (MESSY)* de Matson, Rotatori y Helsen (1983). Esta prueba presenta dos formatos, uno para los profesores y otro para el alumnado. Mide competencias y habilidades apropiadas, aunque es muy largo y puede desmotivar al profesorado para rellenarlo. Otro instrumento utilizado es la *Escala de Observación para Profesores (EOP)* de Muñoz, Trianes, Jiménez, Sánchez y García (1996) que valora 4 factores (impulsividad/agresividad; inhibición/retraining; sociabilidad; responsabilidad social). Igualmente, Díaz-Aguado y Martínez (1995) elaboraron la *Escala de Evaluación de la Adaptación del niño y del adolescente por parte del Profesor*. El *Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes (SENA)*, es también un instrumento dirigido a la detección de un amplio espectro de problemas emocionales y de conducta, obteniendo la información de diferentes fuentes como son el propio alumno, la escuela y la familia. El instrumento es muy laborioso de responder, ya que en función de la etapa y edad del sujeto los ítems pueden variar entre 122 y 188 (Sánchez, 2016).

Otras de las escalas utilizadas, y la que empleamos en este estudio son las *Escalas de alteraciones conductuales* de Achenbach (1991). En concreto la escala *Teacher's Report Form (TRF)* destinada a profesores/as. Consta de 17 ítems a los que los profesores responden sobre cada alumno en particular.

Además de la información que nos aportan los iguales y los profesores, el punto de vista del propio alumno se ha empezado a considerar recientemente. La información aportada por el profesorado y por los iguales se enriquece con el uso de autoinformes sobre la violencia escolar que aportan datos sobre la experiencia vivida del alumnado. Los autoinformes son indispensables para conocer la autopercepción y autovaloración de la persona (Trianes et al, 2002).

Los autoinformes son de aplicación rápida y económica, permitiendo conocer la visión de los implicados en sucesos de violencia y acoso escolar, proporcionando estimaciones fiables (Coggeshall y Kigenry, 2001). Es decir, los autoinformes nos permiten acceder a determinados contenidos, principalmente emocionales y cognitivos, que sólo conoce el evaluado. Esto posee un especial interés en el caso de la agresividad, conducta socialmente reprobada cuya manifestación queda restringida, en muchas ocasiones, a situaciones privadas o frente a desconocidos. Por esta misma razón, en el caso de los autoinformes, uno de los grandes inconvenientes está en la posible manipulación de la respuesta por parte del evaluado. Por ello, se recomienda, la utilización de instrumentos que contengan escalas de validez y control (Carrasco, 2006).

El carácter de no-deseabilidad y censura, al que socialmente la conducta agresiva está sometida, hace que ésta sea negada por el agresor o que aparezca, a veces, de forma solapada o sólo en aquellas situaciones en las que estas censuras no están presentes. La información obtenida por distintas fuentes y a través de diferentes métodos controlaría estos sesgos y permitiría una mayor validez ecológica derivada de la recogida *in situ* por informantes externos procedentes de diferentes contextos (Carrasco, 2006). En concreto, los preadolescentes pueden diferir en criterios para calificar su conducta cuando se valoran a sí mismos y cuando valoran a otros, como se ha demostrado en la investigación sobre la comprensión de la conducta violenta (Fatum y Hoyle, 1996).

En general, es conocido que las conductas exteriorizadas son mejor identificadas por profesores, padres o iguales que por el propio sujeto, al contrario que las interiorizadas, sobre las que el niño parece dar una información más precisa (Carrasco, 2006; Trianes et al, 2002). Específicamente, la autoevaluación muestra características peculiares que la diferencian de la evaluación que hacen agentes externos (profesores e iguales) (Trianes, Blanca, Muñoz, García, Cardelle-Elawar e Infante, 2002). Alumnos y profesores pueden evidenciar distintos criterios para juzgar la conducta competente (Trianes, Muñoz, Blanca, Sánchez, y García, 1999).

Como instrumentos de referencia podemos nombrar el utilizado por el informe del Defensor del Pueblo (2000), el cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales (Ortega, Mora y Mora-Merchán, 1995) y el cuestionario general europeo TMR (Mora-Merchan et al., 2001), todos ellos adaptaciones de la prueba de Olweus (1993,1996) y elaborados con fines de evaluación del acoso escolar (Fernández-Baena, Trianes, Morena, Escobar, Infante, Blanca, 2011).

Otros cuestionarios que evalúan la violencia junto a otros problemas de la convivencia (conductas disruptivas, la indisciplina, etc.) son el Cuestionario sobre Problemas de la Convivencia Escolar (Peralta, Sánchez, Trianes y de la Fuente, 2003). A estos instrumentos se une un cuestionario utilizado en este estudio, el Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana (CUVECO) (Fernández-Baena et al., 2011), diseñado para evaluar la percepción de haber sufrido violencia por parte de los compañeros o de haberla observado. Es un cuestionario breve y concreto, elaborado para facilitar una evaluación rápida y masiva de la violencia interpersonal escolar de intensidad menor a la de acoso escolar, pero de similar importancia (Fernández-Baena et al., 2011).

Objetivos

En este estudio se presentan dos partes claramente diferenciadas, la primera relativa a la investigación sobre la evaluación de la agresividad y violencia escolar para delimitar perfiles de riesgo, y la segunda, unida a la implementación de esta evaluación sistemática para la prevención y mejora de la actuación en casos de acoso escolar.

Investigación

El enfoque de este estudio se centra en el diseño y abordaje complejo de la evaluación sistemática de la convivencia y acoso escolar. Así, se presenta un conjunto de instrumentos:

- Evaluación entre iguales (Rockhill y Asher, 1992):
 - El estatus sociométrico a través de la técnica sociométrica de nominación.
 - La agresividad informada a través de la técnica sociométrica de calificación.
- Evaluación de alteraciones comportamentales por parte del profesorado (Achenbch, 1991).
- Evaluación autoinformada sobre la violencia sufrida y observada (Fernández-Baena et al., 2011).
- Analizar la consistencia interna de los propios instrumentos que conforman la evaluación.

Mediante este estudio también nos proponemos analizar e identificar los diferentes perfiles relacionados del alumnado en los procesos de convivencia y acoso escolar:

- Analizar e identificar diferentes grupos de riesgo como son los agresores, víctimas y observadores.
- Analizar e identificar las características de agresividad de los diferentes estatus sociométricos.

Por último, se hipotetiza que esta evaluación: a) tendrá una buena correlación entre los distintos instrumentos y fuentes de información, b) determinará grupos de riesgo (agresores, víctimas y observadores) con base a la distribución de las puntuaciones de agresividad y violencia escolar, c) se obtendrán correlaciones positivas entre puntuaciones de agresividad (de iguales, profesorado y autoinformada observada) con estatus rechazados y correlaciones negativas (de iguales, profesorado y autoinformada sufrida) con estatus ignorados y d) se encontrarán diferencias significativas entre los criterios del sociométrico (preferencia clase y jugar).

Implementación

Inherente a la propia investigación que se lleva a cabo, se incardina al mismo tiempo un procedimiento que pueda ser implementado dentro de los centros educativos. Así, nos proponemos:

- Mejorar el sistema actual de evaluación de la convivencia de los centros educativos.
- Sistematizar la evaluación que se propone en este trabajo con base a la normativa de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.
- Elaborar un plan de actuación para su inclusión en la evaluación continua de la convivencia de los centros educativos.
- Determinar las ventajas de esta evaluación, en prevención y detección por un lado y en la intervención ante supuestos casos de acoso escolar.

Método

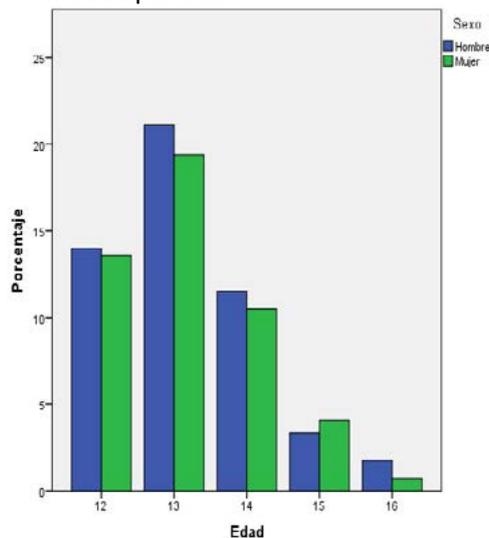
Participantes, profesorado y alumnado

La muestra del presente trabajo se ha formado a partir de tres Institutos de Educación Secundaria de la zona poniente de la provincia de Almería, donde el alumnado se distribuye entre 4 y 5 líneas en los dos primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. Estos datos han sido recopilados en tres cursos académicos diferentes, 2015/2016, 2016/2017 y 2017/2018. El contexto socioeconómico ha sido delimitado a partir de los cuestionarios de contexto de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (AGAEVE), así, dos de los centros presentan un Índice Social y Cultural (ISC) medio y otro medio-bajo.

En la muestra de este trabajo han participado 686 estudiantes distribuidos en 28 grupos de 1º y 2º curso de Educación Secundaria Obligatoria. De ellos, 377 (51,7%) son alumnos y 352 (48,3%) son alumnas, con edades de 12 años (200 sujetos, 27,6%), 13 años (289 sujetos, 40,5%), 14 años (161 sujetos, 22,0%), 15 años (62 sujetos, 7,4%) y 16 años (17 sujetos, 2,5%). En el gráfico 1 puede verse la distribución de edad por sexo.

Gráfico 1

Porcentaje de la distribución edad por sexo



En cuanto a los profesores/as fueron un total 28 los que participaron en la investigación y realizaron el cuestionario para evaluar a su alumnado. Este profesorado pertenecía a los tres centros de la provincia de Almería donde se ha obtenido la muestra y eran los tutores de cada grupo.

Instrumentos

Para la recogida de la información se ha utilizado cuatro instrumentos, utilizando tres fuentes de información sobre el alumnado: los iguales, los propios alumnos y los profesores. Este conjunto de instrumentos aplicados en diferentes momentos del curso escolar es lo que nos referimos como evaluación sistemática de la convivencia escolar.

Para la medición del *Estatus Sociométrico*, se ha utilizado una escala adaptada de la presentada por Díaz-Aguado (2002) de nominaciones de pares. En ella se hacen dos preguntas en afirmativo (“Di tres nombres con los que te gustaría...”) y otras dos en negativo (“Di tres nombres con los que no te gustaría...”), referidas a dos criterios, uno “hacer los ejercicios de **clase** o estudiar” y otro “pasar el rato, salir o **jugar**”. A cada alumno se le pide que complete cada pregunta con tres nombres de sus compañeros de grupo por orden de preferencia. En las preguntas afirmativas se puntuarán con 3, 2 y 1 punto a las elecciones 1ª, 2ª y 3ª. Del mismo modo, en las preguntas negativas se puntuarán con -3, -2 y -1 punto a las elecciones 1ª, 2ª y 3ª. Las puntuaciones obtenidas son introducidas en una hoja dinámica de Excel donde se calculan las nominaciones positivas, nominaciones negativas, preferencia social y el impacto social. Para delimitar si cada puntuación es significativa o no, se obtiene la media y desviación típica. La hoja dinámica de Excel, a través de una tabla de perfiles sociométricos precargados (Tabla 1), es la que va asignando a cada alumno su estatus.

Tabla 1

Perfiles sociométricos precargados en la hoja de Excel dinámica

Estatus	Nominaciones +	Nominaciones -	Pref. Social	Impacto Social
Rechazado	-	*	*	-
Rechazado	-	*	-	*
Rechazado	-	*	*	*
Promedio	-	-	-	-
Promedio	*	-	-	-
Promedio	-	*	-	-
Promedio	-	-	*	-
Promedio	*	*	-	-
Popular	*	-	-	*
Popular	*	-	*	-
Popular	*	-	*	*
Ignorado	-	-	-	*
Controvertido	*	*	*	*
Controvertido	*	*	*	-
Controvertido	*	*	-	*

Nota. Asterisco (*) = puntuación +/- 1 DT de la media del grupo clase.

En cuanto a la *agresividad informada por los iguales*, se ha recurrido a una técnica sociométrica de calificación, a través de la cual se le pregunta al alumnado por el comportamiento violento de todos los demás compañeros de su grupo siguiendo unos criterios tomados de Erdley y Asher (1998). Los criterios “*molesta a los demás*”, “*empieza peleas*”, “*se enfurece fácilmente*” y “*pega, empuja y da patadas*” eran valoradas en una escala de tres alternativas: “no”, “a veces” y “frecuentemente”. Las puntuaciones de la prueba se obtenían de la suma total realizada a cada alumno en cada criterio, asignando 1 punto a “no”, 2 puntos a “a veces” y 3 a “frecuentemente”. Dicha puntuación era dividida por el número de compañeros del grupo (menos uno). Por último, para mejorar el proceso de análisis de resultados, se procedió a hacer las medias de los cuatros criterios y unificarlos en una puntuación.

Para medir la *violencia escolar cotidiana*, tanto *observada* como *sufrida*, se ha utilizado el Cuestionario de Violencia Escolar Cotidiana (CUVECO) (Fernández et al., 2011). El CUVECO consta de 14 ítems, subdivididos en dos factores. Uno de ellos con 8 ítems, mide violencia escolar cotidiana sufrida en el centro escolar ($\alpha = 0.85$) y el otro con 6 ítems, mide la violencia cotidiana observada en el contexto escolar ($\alpha = 0.74$). El cuestionario muestra una buena puntuación de test-retest, y evidencias de validez en base a la correlación entre las dos mediciones realizadas.

Para la obtención de la *agresividad informada por parte del profesor/a* se ha utilizado el factor de Alteraciones Conductuales de la escala *Teacher's Report Form* (TRF) destinada a profesores/as (Achenbach, 1991). La escala TRF se compone de 17 ítems que describen diferentes comportamientos de los alumnos/as a los que el profesor/a da una puntuación en función de su veracidad y frecuencia, “no es cierto”, “algunas veces, últimos dos meses” y “muy o bastante a menudo”. Cada profesor/a responde sobre cada alumno/a del grupo donde tenga mayor carga lectiva. Esta prueba es internacionalmente conocida por lo que se remite a sus publicaciones para conocer sus propiedades psicométricas (Achenbach, 1991).

Procedimiento

Durante el mes de septiembre, de cada uno de los cursos escolares que se obtuvieron los datos, el Orientador Educativo mantuvo reuniones con el Equipo Directivo para explicar y asesorar sobre la necesidad de implementar un procedimiento de evaluación de la convivencia escolar. Esta necesidad se justificaba, por un lado, con el hecho de una mejora en la cohesión y asimilación de pautas de convivencia en el primer trimestre y por otro, con el cumplimiento de la normativa vigente en materia de convivencia escolar y determinados aspectos de organización y funcionamiento de los centros educativos.

Durante el primer trimestre se llevaron a cabo reuniones de coordinación y planificación por parte del Orientador Educativo, Jefatura de Estudios y profesorado que ejercía la tutoría de sus cursos. En ellas se explicó el procedimiento e instrucciones a seguir para la pasación de las pruebas, así como la corrección de algunas.

En la primera semana del mes de noviembre, el alumnado cumplimentó los cuestionarios de forma colectiva bajo la supervisión del propio tutor del grupo y el Orientador Educativo o Jefatura de Estudios en función de la disponibilidad del horario. En las instrucciones previas, se les comunicaba a los alumnos que los cuestionarios serían tratados de forma confidencial y que las contestaciones serían privadas y ni siquiera el profesor tutor tendría acceso a ellas. Los alumnos/as fueron motivados presentándole la realización de los cuestionarios como algo individual y privado. Los profesores responsables presentes en la pasación de los cuestionarios eran los encargados de aclarar dudas que surgían durante dicha aplicación. La aplicación de los cuestionarios se hizo en una sola sesión, evaluando primero el estatus sociométrico con la técnica de nominaciones, segundo la agresividad informada por los iguales con la técnica de calificaciones y tercero la violencia escolar cotidiana (CUVECO). El cuestionario destinado al profesorado (TRF) fue reconvertido a un formulario de Google Forms y remitidos a través de mensajería Séneca a cada tutor del grupo.

Los tutores fueron los encargados de trasladar los datos del cuestionario estatus sociométrico de nominaciones a la hoja dinámica Excel que se les explicó y facilitó con anterioridad. El Orientador Educativo fue el encargado de la corrección de la escala de agresividad informada por los iguales y los cuestionarios CUVECO y TRF, así como del proceso de análisis estadístico de los datos mediante el programa SPSS v24.0.

En las semanas siguientes, la información de los cuestionarios era devuelta al profesorado de cada grupo reunido en Equipo Docente para tomar las decisiones oportunas y ajustar el proceso de enseñanza-aprendizaje a las necesidades que hubieran surgido.

Resultados

Análisis descriptivos

En primer lugar, se analizaron los estadísticos descriptivos (Tabla 2) y frecuencias (Tabla 3 y 4) de las diferentes variables estudiadas, buscando además los casos perdidos que pudieran encontrarse en la matriz de datos, eliminándose los participantes que tenían alguna prueba no completada.

Tabla 2
Estadísticos descriptivos de las variables cuantitativas (N = 686)

	Mínimo	Máximo	M	DT
CUVEVO Sufrida	6	40	11,14	4,01
CUVECO Observada	4	30	14,93	5,69
TRF Profesor	0	32	5,01	6,30
Iguals Molesta demás	1	2,82	1,39	,40
Iguals Empieza peleas	1	2,80	1,26	,31
Iguals Enfurece fácilmente	1	2,87	1,35	,32
Iguals Pega empuja patadas	1	2,81	1,29	,32

Tabla 3
Frecuencias de variable estatus sociométrico con preferencia clase

	n	%
Popular	51	7,4
Rechazado	62	9,0
Promedio	519	75,7
Ignorado	49	7,1
Controvertido	5	,7

Tabla 4
Frecuencias de variable estatus sociométrico con preferencia jugar

	n	%
Popular	56	8,2
Rechazado	62	9,0
Promedio	514	74,9
Ignorado	47	6,9
Controvertido	7	1,0

Encontramos que la mayoría de los casos se concentran en la categoría de estatus sociométrico promedio, ya sea para la preferencia clase (75,7%) y para la preferencia jugar (74,9%).

Se realizó un análisis de la variable categórica estatus sociométrico, en sus dos criterios, clase y jugar. Las tablas de contingencia y el estadístico chi-cuadrado no arrojaron diferencias significativas entre los dos criterios del estatus sociométrico [$\chi^2(4, N = 686) = 0,63, p = 0,96$]. De aquí en adelante se presentará en los resultados el estatus sociométrico en su criterio clase por ser el más utilizado en las investigaciones afines.

Análisis de la normalidad y homogeneidad

Para analizar la normalidad de las variables cuantitativas, se estudió en primer lugar los índices de asimetría y curtosis que se exponen en la Tabla 5. Respecto a la asimetría, sólo la variable CUVECO Sufrida es mayor que el valor tipificado 1,96 en valor absoluto. Respecto a la curtosis, las variables CUVECO Sufrida, TRF Profesor, Iguals Empieza Peleas e Iguals Pega Empuja Patadas tiene mayor valor absoluto que 1,96.

Tabla 5
Índices de asimetría y curtosis de las variables cuantitativas (N = 686)

	Asimetría		Curtosis	
	Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
CUVEVO Sufrida	2,26	,09	7,58	,19
CUVECO Observada	,51	,09	-,37	,19
TRF Profesor	1,71	,09	2,74	,19
Iguals Molesta demás	1,21	,09	,84	,19
Iguals Empieza peleas	1,79	,09	3,44	,19
Iguals Enfurece fácilmente	1,35	,09	1,87	,19
Iguals Pega empuja patadas	1,60	,09	2,72	,19

Para completar el análisis de la normalidad de las variables cuantitativas, se utilizaron gráficos con pruebas de normalidad. Los gráficos Q-Q normal 2, 3 y 4 se refieren a cada variable cuantitativa estudiada.

Gráfico 2
Gráficos Q-Q de los factores del CUVECO

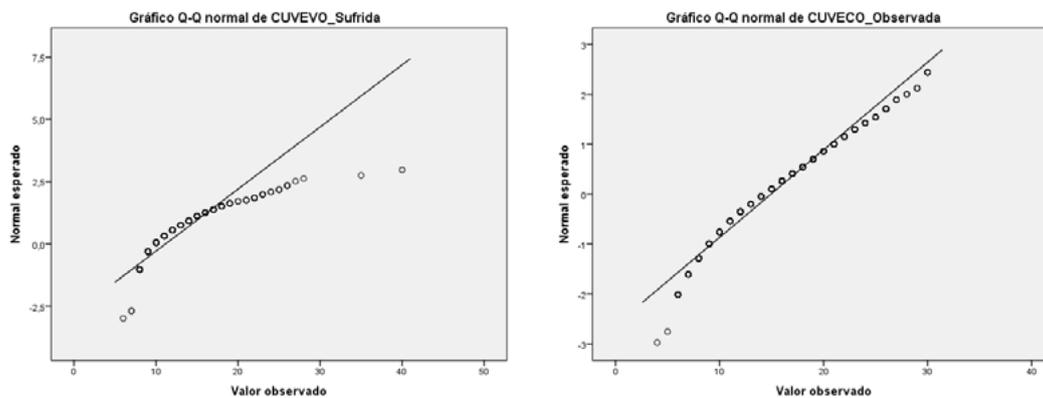


Gráfico 3
Gráfico Q-Q variable TRF

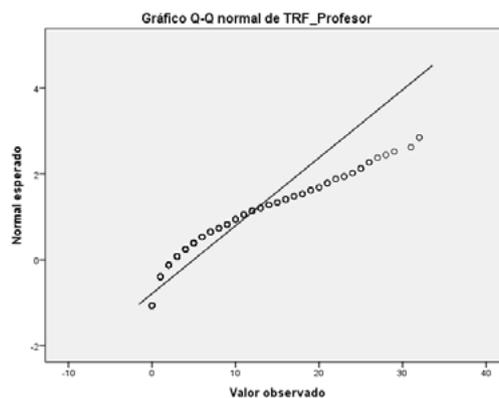
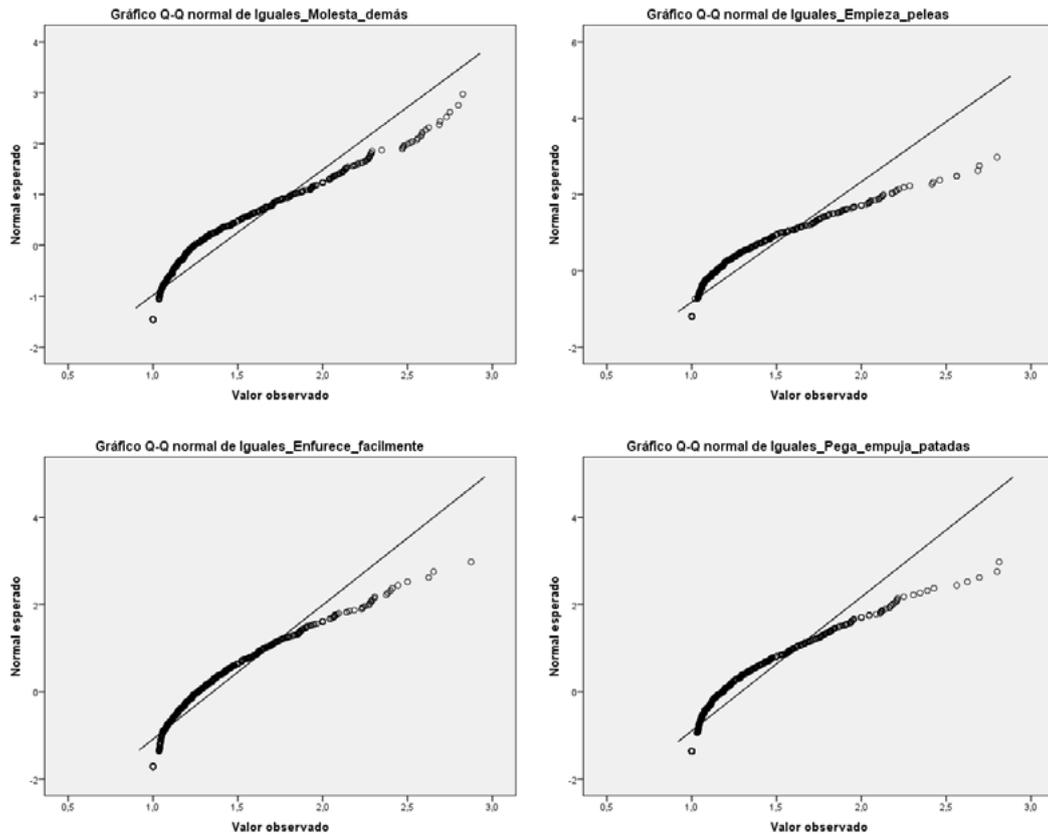


Gráfico 4
Gráficos Q-Q de los criterios de la calificación de agresividad



En la Tabla 6 encontramos la prueba de normalidad K-S, siendo su nivel de significación menor que $p < .05$, por lo que no podemos asegurar el supuesto de normalidad de las variables.

Tabla 6
Supuesto de normalidad de variables con Kolmogorov-Smirnov

	Estadístico	Kolmogorov-Smirnov ^a	
		gl	p
CUVEVO Sufrida	,213	686	,001
CUVECO Observada	,090	686	,001
TRF Profesor	,213	686	,001
Iguales Molesta demás	,163	686	,001
Iguales Empieza peleas	,206	686	,001
Iguales Enfurece fácilmente	,138	686	,001
Iguales Pega empuja patadas	,184	686	,001

a. Corrección de significación de Lilliefors

Del mismo modo estudiamos el supuesto de homogeneidad de varianzas a través del estadístico de Levene mostrado en la Tabla 7, siendo los niveles de significación menores que $p < .05$, menos en la variable CUVECO Observada, por lo que no podemos asegurar el supuesto de homogeneidad de las demás variables.

Tabla 7
Homogeneidad de varianzas a través del estadístico de Levene

	F Levene	gl1	gl2	p
CUVEVO Sufrida	11,80	4	680	,001
CUVECO Observada	1,26	4	680	,284
TRF Profesor	22,11	4	681	,001
Iguals Molesta demás	33,21	4	681	,001
Iguals Empieza peleas	35,61	4	681	,001
Iguals Enfurece fácilmente	29,02	4	681	,001
Iguals Pega empuja patadas	31,64	4	681	,001

Tras estos análisis se procedió a la eliminación de los valores extremos y aislados, calculando de nuevo las pruebas de normalidad y homogeneidad, no pudiendo aceptar la hipótesis nula de cada caso. También, se aplicaron a las variables transformaciones de estimación de potencia como: logaritmo natural, recíproco a la raíz cuadrada, recíproco, cuadrado y cubo. Las transformaciones realizadas tampoco pudieron aceptar la hipótesis nula de las pruebas de normalidad y homogeneidad. Por último, el análisis visual de los gráficos de los histogramas, Q-Q normal y Q-Q sin tendencias no desprendieron indicios de normalidad de las variables.

Análisis correlacional y consistencia interna de las medidas de agresividad

Se presentan en la Tabla 8 las correlaciones de Spearman de las variables cuantitativas estudiadas, con el fin de analizar la correlación entre ellas y poder estudiar la validez de constructo.

Tabla 8
Correlaciones de Spearman de las variables cuantitativas

	CUVECO Sufrida	CUVECO Observada	TRF Profesor	Iguals Molesta demás	Iguals Empieza peleas	Iguals Enfurece fácilmente	Iguals Pega Empuja patadas
CUVEVO Sufrida	1	-	-	-	-	-	-
CUVECO Observada	,398**	1	-	-	-	-	-
TRF Profesor	,145**	,137**	1	-	-	-	-
Iguals Molesta demás	,167**	,045	,584**	1	-	-	-
Iguals Empieza peleas	,161**	,049	,551**	,885**	1	-	-
Iguals Enfurece fácilmente	,158**	,077	,532**	,812**	,836**	1	-
Iguals Pega empuja patadas	,160**	,038	,537**	,862**	,874**	,808**	1

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

Con base a las correlaciones, se encontró una relación estadísticamente significativa, moderada y directamente proporcional entre la agresividad informada por el profesor (TRF) y la agresividad informada por los iguales (calificaciones de agresividad) en sus cuatro criterios ($r_s = 0,584$, $r_s = 0,551$, $r_s = 0,532$, $r_s = 0,537$; $p < 0,01$). También se encontraron correlaciones muy buenas entre los criterios del sociométrico de calificaciones de agresividad, todas ellas $r_s > 0,80$ con $p < 0,01$.

Por otro lado, las correlaciones encontradas entre la violencia sufrida autoinformada (CUVECO Sufrida) y la agresividad informada por profesores e iguales, muestran una relación estadísticamente significativa mínima. Para el caso de las correlaciones de la violencia autoinformada observada (CUVECO Observada) y la agresividad informada por profesores e iguales, muestran relaciones mínimas y/o nulas dependiendo de la variable.

Respecto a la consistencia interna, se ha calculado el coeficiente alfa de Cronbach (Tabla 9) para cada una de las pruebas que medían violencia escolar y agresividad en nuestro estudio.

Tabla 9
Estadísticos de fiabilidad

	Alfa de Cronbach	N elementos
Violencia Escolar Cotidiana (CUVECO)	,844	14
Agresividad Info. Profesor (TRF)	,940	17
Sociométrico Calificación Agresividad	,967	4

Diferencias significativas entre estatus sociométricos y puntuaciones de violencia escolar y agresividad

Para el análisis de estos datos obtuvimos en primer lugar las medias (Tabla 10) de las diferentes variables tipificadas de violencia escolar y agresividad respecto a los diferentes estatus sociométricos.

Tabla 10

Medias de las puntuaciones típicas respecto al estatus sociométrico

		ZCUVECO Sufrida	ZCUVECO Observada	ZTRF Profesor	Ziguales Molesta demás	Ziguales Empieza peleas	Ziguales Enfurece fácilmente	Ziguales Pega Empuja patadas
ESTATUS Clase	RECHAZADO	0,455	0,136	1,576	2,028	2,16	1,917	2,125
	CONTROVERT.	-0,283	-0,023	1,520	1,061	1,571	1,117	1,454
	PROMEDIO	0,009	-0,020	-0,093	-0,084	-0,133	-0,072	-0,118
	POPULAR	-0,180	0,149	-0,508	-0,823	-0,674	-0,746	-0,733
	IGNORADO	-0,460	-0,110	-0,632	-0,918	-0,789	-0,993	-0,820

En las tablas anteriores, se puede observar como el estatus rechazado se sitúa en la mayoría de ocasiones +2 DT cuando se informa de agresividad por iguales y +1.5 DT cuando se informa de agresividad por profesores. Las desviaciones típicas en el estatus rechazado son mucho menores cuando se trata de la violencia escolar autoinformada (CUVECO sufrida y observada).

De la misma manera se observa que el estatus ignorado se sitúa en la mayoría de ocasiones en un rango entre -0.6 DT y -0.9 DT cuando se informa de agresividad por iguales y profesores. Las desviaciones típicas en el estatus ignorado son mucho menores cuando se trata de la violencia escolar autoinformada (CUVECO sufrida y observada).

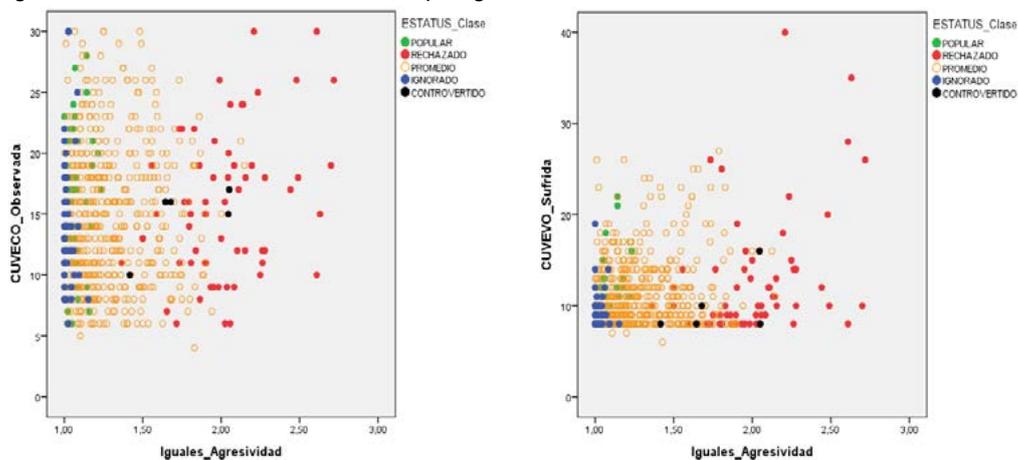
Por último, podemos extraer a modo de agrupamiento, que los estatus rechazados y controvertidos se sitúan en desviaciones típicas altas respecto a la agresividad informada por iguales y profesores. Los estatus popular y promedio se sitúan en valores medios respecto a las desviaciones típicas y el estatus ignorado se sitúa en valores más bajos y negativos que los demás estatus.

Para la visualización de este agrupamiento representamos diferentes gráficos de dispersión. Para ello utilizamos las variables de la violencia escolar autoinformada, la agresividad informada por el profesor y la media de las puntuaciones de agresividad informada por iguales para simplificar esta variable de medida.

En Gráfico 5 se representan los gráficos de dispersión correspondientes a las variables de agresividad informada por iguales y violencia escolar autoinformada. En ambos casos, la distribución de la nube de puntos informa que las variables que miden violencia escolar autoinformada, no discriminan entre los diferentes estatus sociométricos. La agresividad informada por iguales del eje de abscisas sí.

Gráfico 5

Agresividad autoinformada e informada por iguales en estatus sociométricos

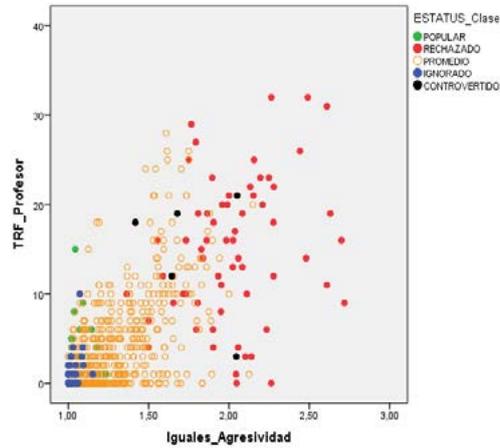


En el Gráfico 6 se representan el gráfico de dispersión correspondiente a las variables de agresividad informada por iguales y profesorado. En este caso, encontramos una distribución de puntos que discrimina entre varios de los estatus sociométricos. Concretamente vemos diferenciado el estatus

rechazado y controvertido, por un lado, puntuando altos niveles de agresividad y los estatus popular, promedio e ignorado, por otro, puntuando bajos niveles de agresividad.

Gráfico 6

Agresividad informada por profesores e iguales respecto a los estatus sociométricos



Para determinar si existe diferencias significativas entre los diferentes grupos encontrados respecto a la agresividad informada por profesores, iguales y la violencia escolar autoinformada, procedimos a realizar una prueba no paramétrica para dos muestras independientes, la prueba U de Mann-Whitney. Esta prueba se realizó para cada par de estatus sociométricos. Además de la prueba, se acompaña de la corrección de Bonferroni para controlar la tasa de error (la probabilidad de cometer errores tipo I). Esta corrección consiste en utilizar un nivel de significación igual a 0,05 dividido por el número de comparaciones que se desea realizar. En nuestro caso, la corrección de Bonferroni llevará a tomar decisiones con un nivel de significación de $0,05/10 = 0,005$. Es decir, se consideró que dos grupos difieren significativamente cuando el nivel crítico obtenido sea menor que 0,005. En la Tabla 11 y 12 se exponen los resultados de la prueba.

Tabla 11

Prueba U de Man-Whitney para CUVECO y estatus sociométrico

	Variables	U de Mann Whitney	Z	Sig. Asintótica (Bilateral)	
ESTATUS Clase	POPULAR - RECHAZADO	CUVECO Sufrida	1206,500	-2,201	,028
		CUVECO Observada	1533,000	-,277	,781
	POPULAR - PROMEDIO	CUVECO Sufrida	11430,000	-1,633	,102
		CUVECO Observada	11750,000	-1,325	,185
	POPULAR - IGNORADO	CUVECO Sufrida	1004,000	-1,778	,075
		CUVECO Observada	1010,500	-1,652	,098
	POPULAR - CONTROVERT	CUVECO Sufrida	107,000	-,613	,540
		CUVECO Observada	116,000	-,331	,741
	RECHAZADO - PROMEDIO	CUVECO Sufrida	14353,500	-1,409	,159
		CUVECO Observada	14753,500	-1,071	,284
	RECHAZADO - IGNORADO	CUVECO Sufrida	889,500	-3,841	,000**
		CUVECO Observada	1286,000	-1,387	,166
	RECHAZADO - CONTROVERT	CUVECO Sufrida	102,000	-1,281	,200
		CUVECO Observada	146,000	-,215	,830
	PROMEDIO - IGNORADO	CUVECO Sufrida	8420,500	-3,978	,000**
		CUVECO Observada	11793,000	-,841	,400
	PROMEDIO - CONTROVERT	CUVECO Sufrida	947,000	-1,056	,291
		CUVECO Observada	1217,000	-,239	,811
	IGNORADO - CONTROVERT	CUVECO Sufrida	122,000	-,016	,987
		CUVECO Observada	90,500	-,958	,338

** . La correlación es significativa en el nivel 0,005 (bilateral).

La Tabla 11 no arroja datos significativos sobre la diferencia de grupos en las categorías de los estatus sociométricos. Este resultado ya venía corroborado por el análisis visual de los diagramas de dispersión. Si encontramos diferencias significativas entre el estatus rechazado e ignorado del sociométrico [$U = 889,5; p < 0,005$]. Esta puntuación nos dice que entre estos estatus existen diferencia significativa a la hora de autoinformar sobre la violencia escolar sufrida.

Tabla 12

Prueba U de Man-Whitney para agresividad informada por profesores e iguales y estatus sociométrico

	Variables	U de Mann Whitney	Z	Sig. Asintótica (Bilateral)	
ESTATUS Clase	POPULAR - RECHAZADO	TRF Profesor	181,000	-8,138	,000**
		Agresividad Iguales	,000	-9,122	,000**
	POPULAR - PROMEDIO	TRF Profesor	8787,000	-4,020	,008
		Agresividad Iguales	166,000	-1,259	,010
	POPULAR - IGNORADO	TRF Profesor	1098,000	-1,131	,258
		Agresividad Iguales	130,500	-0,989	,000**
	POPULAR - CONTROVERT	TRF Profesor	11,500	-3,500	,000**
		Agresividad Iguales	,000	-3,664	,000**
	RECHAZADO - PROMEDIO	TRF Profesor	4348,500	-9,482	,000**
		Agresividad Iguales	865,500	-12,186	,000**
	RECHAZADO - IGNORADO	TRF Profesor	114,000	-8,426	,000**
		Agresividad Iguales	,000	-9,052	,000**
	RECHAZADO - CONTROVERT	TRF Profesor	153,500	-,036	,971
		Agresividad Iguales	81,000	-1,766	,077
	PROMEDIO - IGNORADO	TRF Profesor	6930,500	-5,348	,000**
		Agresividad Iguales	1290,500	-10,405	,000**
	PROMEDIO - CONTROVERT	TRF Profesor	332,000	-2,899	,004**
		Agresividad Iguales	225,500	-3,182	,001**
	IGNORADO - CONTROVERT	TRF Profesor	5,000	-3,765	,000**
		Agresividad Iguales	,000	-3,768	,000**

** . La correlación es significativa en el nivel 0,005 (bilateral).

Respecto a la Tabla 12, observamos que existen numerosas diferencias significativas entre todos los pares de estatus sociométricos, siendo su significación $p < 0,005$. Este resultado nos viene a indicar el buen grado de discriminación que tiene el sociograma para diferenciar los diferentes estatus en función de las puntuaciones de agresividad informadas por los iguales y el profesorado.

Un análisis más específico de las diferencias significativas entre los pares de estatus de la Tabla 12, nos indica la agrupación de varios estatus que no presentan diferencias significativas entre ellos. Así, encontramos que los estatus popular y promedio no presentan diferencias significativas, por lo que podemos decir que se encuentran en una misma categoría de agresividad. Del mismo modo, encontramos que los estatus rechazado y controvertido tampoco presentan diferencias significativas entre ellos, por lo que se encuentran en otra categoría de agresividad. Por último, el estatus ignorado, no presenta diferencias significativas con ningún otro, por lo que representaría otra categoría de agresividad diferente.

Estas tres categorías encontradas en el análisis de las diferencias significativas de los estatus sociométricos y la agresividad informada por iguales y profesores, es lo que podríamos delimitar como los perfiles del alumnado en el acoso escolar: agresores, observadores y víctimas.

Implementación de evaluación sistemática de la convivencia escolar en centros educativos

La metodología de investigación que se ha seguido con este estudio, llevaba implícita su repercusión en la práctica diaria del centro educativo. Así, los datos obtenidos tanto a nivel de centro en general y grupo clase en particular, fueron utilizados para la mejora de la convivencia escolar. Esta metodología se incardinó en los procesos que se establecen en la normativa, quedando como un sistema estandarizado a lo largo de diferentes cursos con posibilidades de evaluación y mejora.

De esta manera, presentamos nuestra evaluación sistemática de la convivencia escolar, como una medida compacta que arroja información del propio alumnado y del profesorado.

Podemos diferenciar dos momentos o actuaciones concretas para la puesta en marcha de esta evaluación de la convivencia y acoso escolar. Actuaciones relacionadas con la *prevención de la convivencia del centro educativo* y la *intervención directa en supuestos casos de acoso escolar*.

Prevención de la convivencia del centro educativo

El tipo de evaluación de la convivencia escolar que se ha planteado en este estudio, nos puede ayudar a mejorar todos los procesos implicados en la prevención de la misma. Así, todo este proceso queda englobado dentro del marco del Plan de Convivencia regulado por el Decreto 19/2007, de 23 de enero por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos y por la Orden 20 de junio de 2011 por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. En este sentido, entendemos esta evaluación sistemática de nuestra investigación, como parte complementaria del sistema de evaluación más amplio y enriquecedor del propio centro educativo.

A continuación, se esquematiza los principales momentos donde la evaluación sistemática de la convivencia escolar, fomenta la prevención de ésta:

Prevención en los programas de tránsito entre etapas educativas de Educación Primaria a Educación Secundaria Obligatoria
Se propone esta intervención para detectar posibles casos del alumnado de 6º E.P. en los últimos meses del curso, anterior a su paso a 1º ESO. Esta medida ayuda a las Jefaturas de Estudios a confeccionar grupos con garantías de cohesión y minimizar posibles conflictos actuales.
Prevención en los programas de acogida del alumnado del primer curso de la E.S.O.
Esta intervención puede ayudar de diferentes formas: conocer la evolución del grupo de alumnos en los primeros meses de curso, conocer la evolución de un alumno concreto que se incorpora una vez cohesionado el grupo y puede extrapolarse su aplicación a cursos de tercero de ESO, donde en función del centro y la optatividad de materias pueden crearse grupos totalmente nuevos.
Planificación del Plan de Acción Tutorial
La evaluación de la convivencia escolar, tal como se plantea en este estudio, ayuda a planificar acciones encaminadas a las funciones que debe desempeñar el Tutor de un grupo/clase. Así, en función de los resultados obtenidos en las pruebas sociométricas y de agresividad, podrá implantarse técnicas de aprendizaje cooperativo, dinámicas resolución de conflictos y cohesión grupal, cambios de ubicaciones en la propia clase, seguimientos personalizados, actividades de coeducación, etc.
Propuesta de medidas preventivas del Plan de Convivencia
La evaluación sistemática de la convivencia arroja datos más o menos significativos en función del grupo/centro que estemos evaluando. De cualquier forma, los profesionales educativos son competentes para detectar signos de alerta que pudiera desembocar en situaciones más problemáticas. En este sentido, la evaluación sistemática de la convivencia ayuda a implantar medidas preventivas como el alumnado tutor, tutor de referencia, red de mediadores del centro, conocimiento y divulgación del equipo de convivencia, actuaciones de otros profesionales externos al centro (SSSS, Policía Nacional, Guardia Civil o FOJO), etc.
Prevenir los aumentos de problemas de convivencia escolar
Datos proporcionados por la Inspección Educativa, arrojan que en el comienzo del tercer trimestre hay un aumento de casos de problemas de convivencia. Desde la práctica orientadora, se propone utilizar la evaluación sistemática de la convivencia en dos ocasiones del curso escolar: principios del mes de noviembre y finales del mes de marzo. De esta manera, se puede ver la posible evolución del grupo a lo largo del curso y se pueden detectar signos de alerta de posibles problemas de convivencia llegados a ese momento.

En definitiva, todas estas actuaciones encaminadas a la prevención, tienen como fin actuar en diferentes momentos del curso escolar como se ha expuesto, pero tal vez donde hay que resaltar su utilidad sea en la evaluación inicial y continua del alumnado, es decir, cuando se desconoce al principio de curso cual es la estructura social del grupo/clase y como método imprescindible para disponer de datos relativos a la sociabilidad de la persona.

Intervención sobre supuestos casos de acoso escolar

La Orden 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso formativo de sus hijos e hijas, establece en su Anexo I una serie de pasos a seguir en supuestos casos de acoso escolar. Este instrumento articula de una manera eficiente cualquier actuación de los miembros de la comunidad educativa, de manera que se garantice una actuación sistemática y con garantías procedimentales para todas las partes implicadas en el protocolo. Cabe destacar que cada casuística es distinta y que los pasos a llevar a cabo no implican necesariamente unos plazos o tiempos necesarios, pudiendo encontrar actuaciones que difieren en el tiempo de aplicación, en la gravedad del caso o en la visibilidad del presunto acoso.

Más específicamente, la labor del Orientador Educativo queda enmarcada en varios de los pasos que se desarrollan en el protocolo.

[...Paso 2. Actuaciones inmediatas.

Tras esta comunicación, se reunirá el equipo directivo con el tutor o tutora de los alumnos o alumnas afectados y la persona o personas responsables de la orientación en el centro para recopilar información, analizarla y valorar la intervención que proceda.

La realización de esta reunión deberá registrarse por escrito, especificando la información recogida y las actuaciones acordadas.

En todos los casos en que se estime que pueda existir una situación de acoso escolar se informará del inicio del protocolo de actuación al Servicio Provincial de Inspección de Educación...]

De la lectura e interpretación de este paso, extraemos la importancia de tomar desde un principio decisiones colegiadas por las diferentes personas responsables y especialistas del centro. En este paso se insta a los diferentes profesionales a recopilar información, analizarla y valorarla. En función de las características de cada caso, la información estará más o menos disponible, lo que implicará recopilar y valorar en unos tiempos determinados, y por lo tanto desarrollar los pasos en tiempos diferentes.

En este paso del protocolo de acoso, la evaluación sistemática de la convivencia juega un papel importante, siempre que la información que se aporte por parte de la dirección, tutoría y responsable de orientación en el centro, no sea clara o esté enmascarada por otro tipo de factores. Así, a través de los cuatro instrumentos que forman esta evaluación, podemos extraer información acerca de la sociometría de la clase relacionada con la agresividad de ésta, que servirá posteriormente para contrastar información recogida a través de entrevistas con las diferentes fuentes y adoptar medidas de urgencia si fuera necesario.

[...Paso 6. Recogida de información de distintas fuentes.

Una vez adoptadas las oportunas medidas de urgencia, el equipo directivo recabará la información necesaria relativa al hecho de las diversas fuentes que se relacionan a continuación:

- Recopilación de la documentación existente sobre el alumnado afectado.
- Observación sistemática de los indicadores señalados: en espacios comunes del centro, en clase, o en actividades complementarias y extraescolares.
- Asimismo, la dirección del centro solicitará al departamento de orientación o al equipo de orientación educativa que, con la colaboración de la persona que ejerce la tutoría, complete la información. Esto se hará, según el caso, observando al alumnado afectado, contrastando opiniones con otros compañeros y compañeras, hablando con el alumnado afectado o entrevistando a las familias o responsables legales del alumnado. Si se estima conveniente, se completará la información con otras fuentes complementarias, tales como el personal de administración y servicios, o personal de los servicios sociales correspondientes.
- Una vez recogida toda la información, el director o directora del centro realizará un informe con los datos obtenidos, para lo que contrastará la información aportada por las diferentes fuentes...]

En este paso del protocolo de acoso escolar, encontramos una intervención específica por parte del orientador educativo, donde se le requiere completar la información de la que se disponga hasta el momento en el caso abierto. Así, este proceso de triangular la información implica contrastar opiniones a través de entrevistas de los compañeros, los presuntos implicados y de las familias.

La evaluación sistemática de la convivencia que se ha propuesto en este trabajo, adquiere su mayor utilidad en este punto concretamente. La evaluación a través de los cuatro instrumentos da una información actualizada sobre la sociometría de la clase, pudiendo saber si hay algunos desequilibrios

entre grupos, centrando nuestra atención en los estatus rechazado e ignorado. A este instrumento, le sumamos los tres restantes relativos a la violencia escolar autoinformada y la agresividad informada por iguales y tutoría.

Consideramos que afrontar el proceso de triangular la información por parte de los responsables de la orientación educativa de los centros, es una tarea difícil que requiere garantizar la protección de menores, preservar su intimidad, actuar de manera inmediata, generar clima de confianza y recoger todo tipo de pruebas e indicadores. De esta manera, consideramos que utilizar esta evaluación de convivencia escolar ayuda no solo a detectar los posibles casos de acoso escolar, sino que planifica y asegura la intervención satisfactoria y adecuada del orientador al enfrentarse a esa tarea.

[...Paso 10. Medidas y actuaciones a definir.

El equipo directivo, con el asesoramiento de la persona o personas responsables de la orientación educativa en el centro, definirá un conjunto de medidas y actuaciones para cada caso concreto de acoso escolar. Asimismo, si se considera necesario, podrá contar con el asesoramiento del Gabinete Provincial de Asesoramiento sobre la Convivencia Escolar y de la inspección educativa.

Estas medidas y actuaciones se referirán, tanto a las que sean de aplicación en el centro y en el aula, como a las que sean de aplicación al alumnado en conflicto, que garanticen el tratamiento individualizado tanto de la víctima como de la persona o personas agresoras, incluyendo actuaciones específicas de sensibilización para el resto del alumnado, así como para el alumnado observador. Todo ello, sin perjuicio de que se apliquen al alumnado acosador las medidas correctivas recogidas en el plan de convivencia. ...]

El paso 10 del protocolo de acoso escolar, no se refiere a la evaluación y/o detección de los presuntos implicados en torno al caso, sino a la importancia de poner en marcha medidas y actuaciones para revertir la situación concreta.

En este sentido, el análisis sociométrico y las características de agresividad detectadas entre el alumnado nos permite planificar nuestra acción correctora de manera más adecuada. Así en función de la gravedad del caso tendremos que utilizar diferentes técnicas como: técnicas de aprendizaje cooperativo, dinámicas resolución de conflictos y cohesión grupal, cambios de ubicaciones en la propia clase, seguimientos personalizados, actividades de coeducación, tutorizaciones con alumnado tutor, asignaciones de tutor de referencia, intervención de la red de mediadores del centro, conocimiento y divulgación del equipo de convivencia, actuaciones de otros profesionales externos al centro (SSSS, Policía Nacional, Guardia Civil o FOJO), etc. En cualquier caso, la aplicación de éstas medidas y actuaciones siempre irán supeditadas a las características de la situación en la que queremos intervenir, valorando con anterioridad variables como: el número de presuntos implicados (acosados y acosadores), la incidencia en el grupo / clase (nivel de agresividad informado por los observadores) y las características de la forma y contenido en el que se ha dado el acoso (agresión, exclusión, intimidación, ciberacoso, acoso contra la identidad sexual, etc.).

Por último, cabe comentar que actualmente existen diferentes protocolos que atienden a las diferentes características de estos problemas de convivencia:

- La Orden de 20 de junio de 2011 por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas; establece cuatro anexos con protocolos de atención e intervención para poner en marcha en los centros educativos a través de sus equipos directivos.
 - Protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar.
 - Protocolo de actuación en caso de maltrato infantil.
 - Protocolo de actuación ante casos de violencia de género en el ámbito educativo.
 - Protocolo de actuación en caso de agresión hacia el profesorado o el personal no docente.
- Orden de 28 de abril de 2015 por la que se modifica la Orden de 20 de junio de 2011, por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas. BOJA número 96 de 21 de mayo de 2015.
 - Protocolo de actuación sobre identidad de género.
- Instrucciones de 11 de enero de 2017 de la Dirección General de Participación y Equidad en relación con las actuaciones específicas a adoptar por los centros educativos en la aplicación del protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar ante situaciones de ciberacoso.
 - Protocolo de actuación ante situaciones de ciberacoso

Aunque el contenido de estos protocolos es diferente entre ellos, no lo es el procedimiento a seguir en la mayoría de casos por los profesionales intervinientes. Por lo que al repetirse en ocasiones la secuencia de pasos, la evaluación que se ha propuesto en este estudio, sirve para ponerla en práctica sea cual sea el protocolo a activar.

Informe y utilidad de los datos extraídos

Puede que el punto más importante de la implementación de la evaluación sistemática de la convivencia escolar, resida en la utilidad y transferencia de los datos que se han recopilado. Así, la devolución de la información recopilada fue dividida en dos grupos: uno relativo a las características del grupo clase y otro relativo a las estadísticas y valoración general a nivel de centro.

Respecto a los datos referentes al nivel de grupo clase, fueron presentados en un informe que contenía una tabla Excel dinámica con la representación de los resultados. Para cada fila de alumno, se especificaba su estatus sociométrico y la significación de $\pm 1DT$ respecto al grupo clase, de las variables agresividad informada por iguales y profesor, y la violencia escolar autoinformada. Esta información era trabajada en las sesiones de tutoría y orientación para proponer medidas preventivas o correctivas dentro del marco del plan de convivencia y la propia acción tutorial.

Los datos relativos a nivel de centro eran extraídos de las hojas de Excel dinámicas anteriores. El informe, realizado a partir de los análisis del SPSS, se compuso de la siguiente información:

- Análisis descriptivos de cada grupo clase
- Análisis de las puntuaciones de agresividad significativas dentro de cada grupo clase.
- Análisis de las puntuaciones típicas con referencia a cada estatus sociométrico.
- Análisis gráfico de diagramas de dispersión.

Por último, los resultados a nivel grupo clase y a nivel de centro, eran trasladados a unas columnas de una nueva hoja de Excel dinámica, para comprar las variaciones porcentuales de las dos mediciones de principios de noviembre y finales de marzo y las variaciones entre cursos académicos

Discusión

Los objetivos principales de este estudio, emanan de la puesta en práctica de los principios de investigación-acción. Así, con este estudio se ha querido realizar un diseño y abordaje multivariado para poder realizar una evaluación sistemática de la convivencia y acoso escolar. Por un lado, queriendo evidenciar las características de la agresividad con referencia a diferentes fuentes de información sobre un sujeto, y por otro, implementando un procedimiento estandarizado, de fácil aplicación y de máxima transferencia a la vida del centro educativo.

Agresividad y violencia escolar informada por iguales, profesorado y autoinforme

Los datos obtenidos muestran que existe una buena relación entre diferentes instrumentos que se han utilizado. Así, encontramos correlaciones positivas y moderadas entre la evaluación de la agresividad informada por iguales y profesorado, siendo esta asociación una de la más valiosas de cara al estudio de la sociometría y agresividad como se ha evidenciado en otras investigaciones (Martín, 2014).

Por otro lado, se encontraron correlaciones significativas mínimas y nulas para las variables de violencia escolar autoinformada y agresividad informada por iguales-profesorado. Otros estudios apuntan que los alumnos no suelen identificar con claridad las causas de una situación de acoso, desconociendo los agresores en ocasiones porque adoptaron ese comportamiento agresivo (Mateu-Martínez et al., 2014). De la misma manera, el perfil más desprotegido que interviene en las situaciones de acoso escolar, no percibe que esté siendo víctima de esas situaciones (Save the Children, 2016). Por último, los observadores de los casos de acoso, pueden estar habituados a este tipo de situaciones, sugiriendo algunas investigaciones que a los compañeros les cuesta intervenir o delatar una situación de acoso escolar (Nuñez-Gaitán, Herrero y Aires, 2006)

En este sentido, en la devolución de la información de los resultados, con el profesorado que participó en este estudio, éstos valoraron positivamente disponer de esa información autoinformada por el alumnado, por lo que seguimos proponiendo dicho instrumento dentro del proceso de evaluación sistemática de la convivencia, aunque su validez y aportación sea de manera cualitativa para el entorno más reducido del grupo clase.

Relación entre evaluación de la agresividad y el estatus sociométrico

La evaluación de los estatus sociométricos se realizó con base a dos criterios, la preferencia de estudiar en clase y la preferencia de jugar juntos. Los resultados de esta variable indicaron que no existía

diferencias significativas entre los estatus del alumnado. Este hecho pone en evidencia el carácter de estabilidad en el tiempo del estatus sociométrico (Cillessen et al., 2000). Así, el instrumento sociométrico de nominaciones, quedará reducido sólo al criterio de la preferencia de “hacer los ejercicios de clase o estudiar”. Esta elección viene motivada por el hecho de que este tipo de preferencia es la más utilizada y contrastada en la literatura científica (Gifford-Smith y Brownell, 2003).

La evaluación de la agresividad informada por parte de los iguales y profesorado, se presenta como una medida idónea que discrimina entre los diferentes estatus encontrados. Este tipo de evaluación ya es utilizada en diferentes instrumentos del mercado que analizan características parecidas (Benito et al., 2018).

También, se encontraron diferencias significativas entre grupos de estatus sociométricos. Así, el alumnado rechazado y controvertido obtuvo puntuaciones altas de agresividad informada, una relación que es constante en investigaciones parecidas (García-Bacete, Sureda y Monjas, 2010). Esta agrupación corrobora el hecho de la interacción social entre ambos grupos, donde el alumnado que muestra una conducta agresiva tiende a asociarse con iguales que los acepan, lo que contribuye a la elaboración de códigos y normas propias que refuerzan sus conductas e incrementan la probabilidad de que la desviación se agrave (Estévez, Martínez y Jiménez, 2009).

El alumnado ignorado presentó puntuaciones bajas en agresividad informada, delimitando particularmente este grupo en solitario. El alumnado promedio y popular se situó en grupo de puntuaciones medias, pero con diferencias significativas entre los otros dos grupos de estatus sociométricos. Esta relación de agresividad y sociometría del alumno se encuentra en otros estudios que visibilizan características de personalidad parecidas (Díaz-Aguado y Martínez-Arias, 2013).

Detección de grupos de riesgo

Desde un punto de vista más generalista, podemos entender esta evaluación sistemática de la convivencia escolar, como un instrumento de detección de grupos de riesgo, no necesariamente centrado en el análisis de la sociometría. En este sentido, como hemos visto en la exposición de resultados, la agrupación de los estatus rechazado-controvertido, promedio-popular e ignorado, se corresponden con otros grupos utilizados en investigaciones afines: agresores, víctimas y observadores (Lucas-Molina et al., 2011).

La detección y delimitación de estos grupos de riesgo, permite a los centros educativos tener una medida concreta de la prevalencia de cada perfil interviniente en los procesos de la convivencia y acoso escolar. Más concretamente, en la Orden 20 de junio de 2011, desarrolla en su anexo I el protocolo a seguir en supuestos casos de acoso escolar. En él se especifica que será función del orientador educativo la detección y recopilación de información a través de estos grupos de riesgo, agresores, víctimas y observadores.

Limitaciones y prospectiva

Una de las limitaciones y propuestas de mejora de este procedimiento de evaluación sistemática, será optimar el poder discriminatorio de la variable autoinformada de la violencia escolar sufrida y observada del propio alumnado. Creemos que es una información valiosa, no solo porque así nos lo hicieron saber todos los profesores que participaron en el estudio, sino también porque se cierra un triángulo evaluador, donde la información sería extraída de los iguales, de los profesores y del propio alumnado. En este sentido se buscarán nuevos métodos para poder discriminar mejor esa variable.

Por otro lado, creemos que el estudio no evalúa directamente otras formas de agresividad que si están a la orden del día en nuestra sociedad como es el ciberacoso. Con referencia a esto, se debe investigar en los estudios afines algún hallazgo significativo, del que podamos aprovechar su poder discriminatorio para modificar los instrumentos de nuestra evaluación, ya sea el sociograma de nominaciones, calificaciones o autoinforme.

Por último, insistimos que estos resultados deben de transferirse de una manera fluida, concreta y atractiva al resto del profesorado. Desde el principio de la investigación, se tuvo presente el diseño de los instrumentos para facilitar su pasación. Posteriormente en su corrección, encontramos dificultades tanto en la operatividad como en el tiempo para extraer los resultados. También detectamos que, en el proceso de devolución de los resultados a los profesores, éstos no estaban bien presentados.

Así, poco a poco estamos trabajando en modificar la presentación de los instrumentos de evaluación. Todo este procedimiento debe de hacerse de manera altruista y desinteresada, ya que en la actualidad prácticamente ningún centro educativo compraría algún programa informático parecido a lo que pretendemos evaluar.

Para la introducción de datos del sociométrico de nominaciones y calificaciones nos proponemos utilizar la aplicación *zipgrade*, modificando la presentación en papel de nuestro instrumento de evaluación. Esta aplicación actúa como una lectora óptica, corrigiendo las marcas del papel que se hayan hecho a través de la cámara de cualquier dispositivo móvil o tablet.

Para la mejorar la presentación de los resultados a los profesores, se empezará a utilizar la aplicación informática *yEd*, que permite realizar mapeos sociales además de representar los estatus sociométricos.

En síntesis, los resultados de este trabajo sobre el estudio e implementación de la evaluación sistemática de la convivencia escolar, contribuyen de manera novedosa a mejorar los procesos prevención, detección e intervención relacionados con la convivencia y acoso escolar en los centros educativos. Así, este estudio responde a la necesidad de evaluar más concretamente la convivencia escolar, completando y desarrollando normativa referente a la temática. También, contribuye a conocer más pormenorizadamente la realidad de la convivencia a diferentes niveles: delimitación de perfiles en casos concretos de acoso escolar, estructura sociométrica a nivel de clase y agrupamiento de perfiles y estadísticas a nivel centro.

Referencias

- Achenbach, T.M. (1991c). *Manual for the Teacher's Report Form and 1991 Profile*. University of Vermont, Department of Psychiatry. Burlington.
- Acuerdo de 7 de junio de 2016, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba el II Plan de Infancia y Adolescencia de Andalucía 2016-2020. (BOJA número 11 de 28 de junio de 2016)
- Agencia Andaluza de Evaluación Educativa (2016). *Estudio sobre la repercusión de la implantación de la red andaluza «Escuela: Espacio de paz» en la mejora de la convivencia escolar en Andalucía*. Junta de Andalucía. Consejería de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/educacion/agaeeve/docs/publicaciones/Informe_Resultados_Escuela_espacio_Paz.pdf
- Asher, S. R. y Hymel, S. (1981). Children's social competence in peer relations: Sociometric and behavioral assessment. En J. D. Wine & M. D. Smye (Eds.), *Social competence* (pp. 125-157). New York, NY: Guilford.
- Asher, S.R., Parker, J.G., y Walker, D.L. (1996). Distinguishing friendship from acceptance: Implications for intervention and assessment. En W.M. Bukowski, A.F. Newcomb y W.W. Hartup (Eds.): *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Benito Alcalá, M., Martínez Carrero, C. y Del Campo Pérez, A. (2018). *BuddyTool: Sociométrico Online para la Detección del Acoso y la Evaluación de la Convivencia*. TEA Ediciones.
- Buhs, E. S. y Ladd, G. W. (2001). Peer rejection in kindergarten as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating processes. *Developmental Psychology*, 37, 550-560.
- Cangas, A.J., Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Padilla, D. y Miras, F. (2007). Evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos, *Psichothema*, 19(1), 114-119.
- Carrasco, M. A. (2006). Evaluación de la conducta agresiva. *Acción psicológica* 4, 67-81.
- Cava, M.J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 183-192. <http://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n2a6>
- Cerezo, F y Ato, M. (2010). Social status, gender, classroom climate and bullying among adolescents pupils. *Anales de psicología*, 26(1), 137-144.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica *bullying* (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17 (1), 37-43.
- Cerezo, F. (2006). Análisis comparativo de variables socio-afectivas diferenciales entre los implicados en el *bullying*. Estudio de un caso de víctima-provocador. *Anuario de Psicología Clínica y de la Salud*, 2, 27-34.
- Cerezo, F. (2009). *La violencia en las aulas. Análisis y propuesta de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Cillessen, A., Bukowski, W. y Haselager, G. (2000). Stability of sociometric categories. En A. Cillessen y W. Bukowski (Eds.), *Recent advances in the measurement of acceptance and rejection in the peer system* (pp. 75-93). San Francisco: Jossey-Bass.
- Coggeshall, M.B. y Kingery, P.M. (2001). Cross-survey analysis of school violence and disorder. *Psychology in the Schools*, 38, 107-116.
- Coie, J.D., Dodge, K.A., y Coppotelli, H.A. (1982). Dimensions and types of social status: A cross-age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557-569.

- Coie, J.D., Dodge, K.A., y Kupersmidt, J. (1990). Peer group behavior and social status. En S.R. Asher, y J.D. Coie (Eds.), *Peer Rejection in Childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Coie, J.D., y Cillessen, A.H.N. (1993). Peer rejection: Origins and effects on children's development. *Current Directions in Psychological Science*, 2, 89-92.
- Coie, J.D., y Dodge, K.A. (1983). Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 261-281.
- Cosí, S., Vigil-Colet, A., y Canals Sans, J. (2009). Desarrollo del cuestionario de agresividad proactiva/reactiva para profesores: estructura factorial y propiedades psicométricas. *Psicothema*, 21(1), 159-164
- Decreto 19/2007, de 23 de enero (BOJA número 25, 2 de febrero de 2007), por el que se adoptan medidas para la promoción de la Cultura de Paz y la Mejora de la Convivencia en los Centros Educativos sostenidos con fondos públicos.
- Defensor del Pueblo (2000). *Informe del Defensor del Pueblo sobre Violencia Escolar*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H. y Fernández, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 25-47.
- Díaz Aguado, M.J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37, 17-47.
- Díaz-Aguado, M.J. (2002). *Convivencia escolar y prevención de la violencia*. Madrid: Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, CNICE.
- Díaz-Aguado, M.J., & Martínez-Arias, R. (2013). Peer bullying and disruption-coercion escalations in student-teacher relationship. *Psicothema*, 25(2), 206-213.
- Dodge, K.A. y Coie, J.D. (1987). Social-information –processing factors in reactive and proactive aggression in children's peer group. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1146-1158.
- Dygdon, J.A. (1988). Peer-based assessment in the study of children's social competence and social skills. *Progress in Behavior Modification*, 23, 165-207.
- Elliot, S.N., Gresham, F.M., Freeman, T., y McCloskey, G. (1988). Teacher and observer ratings of children's social skills: Validation of the social skills rating scales. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 6, 152-161.
- Erdley, Cynthia A, and Asher, Steven R. "A Social Goals Perspective on Children's Social Competence." *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 7.3 (1999): 156–167. Web.
- Escobar Espejo, M., Trianes Torres, M. V., Fernández Baena, F. J., Miranda, J. (2010). Evaluación y tratamiento del estrés cotidiano en la infancia. *Revista latinoamericana de psicología* vol 42(3), pp. 469-479
- Esteve, E., Martínez, B. y Jiménez, T.I. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: El problema del rechazo escolar. *Psicología Educativa*, 15 (1), 45-60.
- Fatum, W.R. y Hoyle, J.C. (1996). It is violence? School violence from the students perspectives: trends and intervention. *The School Counselor*, 44, 28-35.
- Fernández Baena, F. J. y Escobar, M. (2009). Una concepción diferente de la psicología de la educación, abierta a contenidos del ámbito social y moral de la educación. *Publicaciones* 39 9–30. Web.
- Fernández, F.J.; Trianes, M.V., de la Morena, L., Escobar, M., Infante, L. y Blanca, M.J. (2011) Un nuevo instrumento de evaluación de violencia escolar cotidiana (CUVECO). *Anales de psicología*, 27 (1), 102-108.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J.A. (2008). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Información Psicológica*, 94, 14-35.
- García-Bacete, F.J. (2007). La identificación de los alumnos rechazados, preferidos, ignorados y contravertidos en el aula. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60(1-2), 25-46.
- García-Bacete, F.J., Sureda, I. y Mojas, M.I. (2010). El rechazo entre iguales en la educación primaria: Una panorámica general. *Anales de psicología* 26 (1), 123-136.
- Gázquez, J.J., Cangas, A., Pérez, M.C., y Lucas, F. (2009). Teachers' perception of school violence in a sample from three european countries. *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 49-59.
- Gifford-Smith, M. E. y Brownell, C. A. (2003). Childhood Peer Relationships: Social Acceptance, Friendships, and Social Network. *Journal of School Psychology*, 41 (4), 235-284.
- Griffin, R. y Gross, A. (2004). Childhood bullying: current empirical findings and future directions for research. *Aggressive and violent behaviour*, 9, 379-400.

- Hudley, C.A. (1993). Comparing teacher and peer perceptions of aggression: An ecological approach. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 377-384.
- Inglés, C., Delgado, B., García-Fernández, J.M., Ruíz-Esteban, C., Díaz-Herrero, A. (2010). Sociometric types and social interaction styles in simple of spanish adolescents, *The Spanish Journal of Psychology*, 13 (2), 730-740.
- Instrucciones de 11 de enero de 2017 de la Dirección General de Participación y Equidad en relación con las actuaciones específicas a adoptar por los centros educativos en la aplicación del protocolo de actuación en supuestos de acoso escolar ante situaciones de ciberacoso.
- Kenrick, D.T., y Strinfeld, D.O. (1980). The role of poor peer relationship in the development of disorder. En S.R. Asher y J.D. Coie (Eds.), *Peer Rejection in Childhood* (pp. 274-305). N. York: Cambridge University Press.
- Lucas-Molina, B., Pulido-Valero, R., & Solbes-Canales, I. (2011). Violencia entre iguales en Educación Primaria: el papel de los compañeros y su relación con el estatus sociométrico. *Psicothema*, 23(2), 245-251.
- Martín Babarro, J. (2014). Assessment and Detection of Peer-Bullying through Analysis of the Group Context." *Psicothema* 26 (3) 357-363. Web.
- Martín, E. y Muñoz, M.C. (2009). Un análisis contextual de la preferencia y el rechazo entre iguales en la escuela. *Psicothema*, 21 (3), 439-445.
- Mateu-Martínez, O., Piqueras, J.A., Rivera-Riquelme, Espada, J.O., y Orgilés, M. (2014). Aceptación / rechazo social infantil: relación con problemas emociones e inteligencia emocional. *Avances en Psicología*, 22(2), 205-213.
- Matson, J.L., Rotatori, A.F. y Helsen, W.J. (1983). Development of a rating scale to measure social skills in children: The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY). *Behavior Research and Therapy*, 21, 335-340.
- Méndez, I. y Cerezo, F. (2010). Test Bull-S; programa informático de evaluación de la agresividad entre escolares. En Arnaiz, P; Hurtado, M^a.D. y Soto, F.J. (Coords.) *25 años de Integración Escolar en España: Tecnología e Inclusión en el ámbito educativo, laboral y comunitario*. Murcia; Consejería de Educación, Formación y Empleo.
- Monjas, M. I., Martín-Antón, L., García-Bacete, F. J. y Sanchiz, M. L. (2014). Rechazo y victimización al alumnado con necesidad de apoyo educativo en primero de primaria. *Anales de Psicología*, 30(2). <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.158211>
- Mora-Merchán, J., Ortega, R., Justicia, F. y Benítez, J. L. (2001). Violencia entre iguales en escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR. *Revista de Educación*, 325, 323-338.
- Muñoz, A., Trianes, M.V., Jiménez, M., Sánchez, A. y García, B. (1996). La Escala de Observación para Profesores: evolución y forma actual. En M. Maron y F. Medina (Comp.), *Psicología del desarrollo y de la educación: la intervención educativa*. (pp 565-573). Sevilla: Eudema.
- Muñoz, G. N. (2017). Investigaciones sobre el acoso escolar en España: Implicaciones psicoeducativas. *Revista Española De Orientación y Psicopedagogía*, 28 (1), 104-118. Recuperado de <https://search.proquest.com/docview/1928321873?accountid=14568>
- Muñoz, V., Moreno, J., Jiménez, I. (2008). Las tipologías de estatus sociométrico durante la adolescencia: contraste de distintas técnicas y fórmulas para su cálculo. *Psicothema*, 20 (4), 665-671.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. y Pattee, L. (1993). A meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99-128.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwells.
- Olweus, D. (1996). *The revised Olweus Bully/Victim questionnaire*. Mimeo, Bergen, Norway: Research Center for Health Promotion. University of Bergen.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenazas entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Orden de 20 de junio de 2011 (BOJA número 132 de 7 de julio de 2011) por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas.
- Orden de 28 de abril de 2015 por la que se modifica la Orden de 20 de junio de 2011 (BOJA número 96 de 21 de mayo de 2015), por la que se adoptan medidas para la promoción de la convivencia en los centros docentes sostenidos con fondos públicos y se regula el derecho de las familias a participar en el proceso educativo de sus hijos e hijas.
- Ortega, R y Monks, C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema*, 17, 96-100.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.

- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R., Mora, J. y Mora-Merchán, J. A. (1995). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Sevilla: Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Universidad de Sevilla.
- Pedreira, P., Cuesta, B., y Bonet, C. (2011). Acoso escolar. *Pediatría Atención Primaria*, 13(52), 661-670.
- Peralta, J., Sánchez, M. D., Trianes, M. V., y de la Fuente, J. (2003). Estudio de la validez interna y externa de un cuestionario sobre conductas problemáticas para la convivencia según el profesor. *Psicología, Saúde & Doenças*, 4, 83-96.
- Pérez-Fuentes, M.C., Gázquez, J.J., Fernández-Baena, R. y Molero, R. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula Abierta*, 39(2), 81-90.
- Perren, S. y Alsaker, F.D. (2006). Social behavior and peer relationship of victims, bully victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(1), 45-57.
- Pinto, V. y Sorribes, S. (1996). El aula como contexto social: las relaciones entre iguales. En R.A. Clemente y C. Hernández, *Contextos de Desarrollo Psicológico y Educación* (pp. 233-237). Málaga: Aljibe.
- Postigo, S., González, R., Mateu, C., Ferrero, J. y Martorell, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21, nº 3, 453-458.
- Prieto, M. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1005-1026.
- Resolución de 23 de abril de 2018, de la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa, por la que se establecen los indicadores homologados para la autoevaluación de Escuelas Infantiles (2.º ciclo), Colegios de Educación Primaria, Colegios de Educación Infantil y Primaria, Institutos de Educación Secundaria, Centros Integrados de Formación Profesional y Centros Específicos de Educación Especial. (BOJA número 80. 26 de abril de 2018 página 223)
- Romera, E. M. (2017). Bullying, cyberbullying y dating violence. Estudio de la gestión de la vida social en estudiantes de Primaria y Secundaria de Andalucía. *Colección Actualidad (Centro de Estudios Andaluces)*, 75, 1-27
- Rosenblatt, J. y Furlong, M. J. (1997). Assessing the reliability and validity of student self-reports of campus violence. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 187-201.
- Samper, P., Aparici, G. y Mestre, V. (2006). La agresividad auto y heteroevaluada: variables implicadas. *Acción Psicológica*, 4(2), 155-168.
- Sánchez Sánchez, F. (2016). SENA, Sistema de Evaluación de Niños y Adolescentes: proceso de desarrollo y evidencias de fiabilidad y validez. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes* 3.2 23–34. Web.
- Save the Children (Ed.). (2013). *Resultados para los niños*. Recuperado de https://www.savethechildren.net/sites/default/files/SCI_AR_2013_spa-ES_web.pdf
- Save the Children (Ed.). (2016). *Yo a eso no juego*. Recuperado de <https://www.savetheChildren.es/publicaciones/yo-eso-no-juego-bullying-y-ciberbullying-en-la-infancia>
- Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. y Slee, P. (1999). *The nature of school bullying. A cross-national perspective*. Londres: Routledge.
- Trianes, M.V., Blanca, M.J., Muñoz, A., García, B., Cardelle-Elawar, M. e Infante, L. (2002). Relaciones entre los evaluadores de la competencia social en preadolescentes: Profesores, iguales y autoinformes. *Anales de Psicología*, 18(2), 197-214.
- Trianes, M.V., Cardelle-Elawar, M., Blanca, M.J. y Muñoz, A. (2003). Contexto social, género y competencia social autoevaluada en alumnos andaluces de 11-12 años. *Revista electrónica de investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1 (2), 37-56.
- Trianes, M.V., de la Morena, M.L. y Muñoz, A. (1999). *Relaciones sociales y prevención de la inadaptación social y escolar*. Málaga: Aljibe.
- Trianes, M.V., Muñoz, A.M., y Jiménez, M. (2007). *Las relaciones sociales en la infancia y en la adolescencia y sus problemas*. Madrid: Pirámide.
- Trianes, M.V., De la Morena, L., y Sánchez, A. (1996). Fiabilidad, componentes principales y convergencia entre diferentes medidas sociométricas y diferentes agentes evaluadores. *Boletín de Psicología*, 51, 1-31.